

**«Τα προβληματικά» παιδιά στο λόγο των εκπαιδευτικών: Επίσημη διάγνωση ή ετικέτα;
Μια ερμηνευτική προσέγγιση**

**«A problem» child in educators' discourse: Official diagnosis or just a label? An
interpretative approach**

Ιωάννα Τεστεμπασίδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στις «Επιστήμες της Αγωγής»,
ioannatempasidou@gmail.com

*Ioanna Testempasidou, Primary School Teacher, Postgraduate Diploma Holder in "Education Science" of
Department of Philosophy, Education and Psychology of the University of Ioannina,
ioannatempasidou@gmail.com*

Abstract: The present research study maps educators' discourse about the meaning of learning difficulties in school reality. International surveys testify that many students are identified as requiring special education when school evaluation data matches them with a specific disability category that is outlined by state education regulations. This classification process may alter the school experience of many students and the way they are perceived by other people. Data derives from 12 semi- structured interviews with male and female teachers from two primary schools in Greece. Data analysis and interpretation are based on the theory of labelling. Among other things this study provides evidence that teacher often refer to the students using labels that indicate their supposed learning difficulty rather than using their names. This situation can also affect their communication and interaction in a negative way. The findings suggest that it would be useful for teachers to unpack the concept of 'learning difficulties' and redefine each student's characteristics with the capabilities that these children possibly have. Such an effort would be the cornerstone in order to be a more important and cooperative relationship between teachers and these students.

Keywords: the power of labelling, children with learning difficulties, interaction between teachers and students, primary education in Greece.

Περίληψη: Η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στην ανάδειξη ορισμένων πτυχών του φαινομένου των «μαθησιακών δυσκολιών». Διεθνείς μελέτες πιστοποιούν τον ολόένα και αυξανόμενο αριθμό μαθητών που διαχωρίζονται εντός του σχολείου λόγω των ιδιαίτερων

μαθησιακών τους χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με τους ισχύοντες σχολικούς κανονισμούς αφενός τέτοιου είδους μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν ειδικής διδασκαλίας αφετέρου, γίνονται αιτία για να ταξινομηθούν αυτά τα παιδιά έναντι των συνομηλίκων τους. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να μεταβάλει άρδην τη-σχολική καθημερινότητα που βιώνουν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτά από άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου. Τα δεδομένα αποτελούνται από 12 ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δύο επαρχιακά δημοτικά σχολεία. Ο λόγος των συμμετεχόντων αναλύεται και καθίσταται αντικείμενο επεξεργασίας σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας. Τα ευρήματα πέραν των άλλων δείχνουν ότι συχνά οι δάσκαλοι, όταν αναφέρονται σ' αυτά τα παιδιά, προτάσσουν το μαθησιακό τους πρόβλημα έναντι του ονόματός τους, μια κατάσταση που σε ένα δεύτερο επίπεδο δυσχεραίνει τη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Τα συμπεράσματα καταλήγουν στο ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να ξεπακετάρουν την έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» αλλά και να επαναπροσδιορίσουν τις μαθησιακές ικανότητες, που διαθέτει ο κάθε μαθητής. Μια τέτοια προσπάθεια ίσως να αποτελέσει μελλοντικά το θεμέλιο λίθο για να οικοδομηθεί μια πιο ουσιαστική και συνεργατική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτών των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: η ισχύς μιας ετικέτας, παιδιά με «μαθησιακές δυσκολίες», αλληλεπίδραση δασκάλων και μαθητών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Εισαγωγή

Η έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» εδώ και δύο δεκαετίες αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης και μελέτης πολλών επιστημόνων. Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό γίνεται μια «υπερ-χρήση» αυτού του όρου από διάφορα άτομα και φορείς εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991: 97). Εκφράσεις όπως «προβληματικός μαθητής» ή «δύσκολο παιδί» ηχούν συνεχώς στη σχολική πραγματικότητα και καθιστούν ονομασίες που ούτε επιστημονικά αποδεδειγμένες, αλλά ούτε και παιδαγωγικές έννοιες είναι. Όπως επισημαίνει ο Δράκος με το πρώτο κουδούνι της νέας σχολικής χρονιάς πολλά παιδιά «με ευκολία και ελαφρά την καρδιά χαρακτηρίζονται ως μαθησιακώς προβληματικά» (Δράκος, 2011:79). Αυτό το φαινόμενο ακούει στο όνομα ετικετοποίηση, σαν μια αναγνωρίσιμη δηλαδή ταυτότητα που δίνεται σε ορισμένους μαθητές, τους διαχωρίζει από τους συνομηλίκους τους και τους συνοδεύει σε όλη τους τη σχολική πορεία. Αυτή όμως η στιγματική ετικέτα τυχαίνει πολλές φορές να μην υφίσταται έξω από τα όρια της κανονικότητας και του φυσιολογικού, όπως τα ορίζει το σχολείο (McDermott, Goldman & Varenne, 2006, Goffman, 2001). Η εν λόγω μελέτη επιχειρεί να μελετήσει όψεις του φαινομένου της ετικετοποίησης στο σχολικό πλαίσιο μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των αναφορών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα που πραγματεύεται είναι σημαντικό καθώς η διερεύνηση ανάλογων θεμάτων μπορεί να συμβάλλει μεταξύ άλλων στην κατανόηση και αντιμετώπιση ζητημάτων που περιορίζουν την προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης και των ποιοτικών διαστάσεών της.

1. Οι «μαθησιακές δυσκολίες» σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας

Η ετικετοποίηση και η ταξινόμηση των ατόμων βάσει των μαθησιακών τους χαρακτηριστικών είναι συνήθη φαινόμενα στη σχολική τάξη. Αυτό συμβαίνει διότι οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις στο χώρο της ιατρικής και της ψυχολογίας χρησιμοποιούνται και στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, όταν ο δάσκαλος ταξινομεί ένα παιδί σημαίνει αυτόματα ότι τό διαφοροποιεί από τα άλλα τα «κανονικά» παιδιά (Davis, 2004: 10).

Ο Blumer (1969) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλά κοινωνικά στερεότυπα, που είναι σφηνωμένα στις σχέσεις και στις αντιλήψεις των ανθρώπων, και κυρίως των εκπαιδευτικών (όπ. αναφ. στο Βοζίκη, 2011). Το να μην γνωρίζει κάποιος να διαβάζει έχει διαφορετική ερμηνεία από πολιτισμό σε πολιτισμό, από τάξη σε τάξη και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Εντός του σχολείου συνήθως αυτά τα παιδιά εκλαμβάνονται ως «πρόβλημα» και αναγνωρίζονται με βάση κάποιες ετικέτες, που είθισται να περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο η κατηγοριοποίηση των «μαθησιακών δυσκολιών» δίνει σε αυτούς που τή χρησιμοποιούν μια αίσθηση γνώσης και ασφάλειας, εφόσον το πρόβλημα οδεύει προς επίλυση. Το να θέτει κανείς μια ετικέτα σε ένα παιδί μέσα στο σχολείο, σημαίνει ότι έχει γίνει διακριτό, τό έχουν ονομάσει και πλέον μπορούν να τό χειριστούν και να τό ελέγξουν σύμφωνα με τις νόρμες του εκάστοτε πλαισίου (Danziger, 1990 όπ. αναφ. στο Ratty&Snellman, 1995).

Αν και η ετικετοποίηση των προβλημάτων των ατόμων είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και η βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση σε ανάλογες υπηρεσίες φαίνεται να ενέχει πολλά περισσότερα μειονεκτήματα στο ίδιο το άτομο, με κάποια από αυτά να τό συνοδεύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του (Heward, 2011). Ο φόβος, ο εμπαιγμός, η διάδοση στερεοτύπων και η έμφαση στην ανικανότητα είναι ένα μικρό δείγμα αυτών (Davis, 2004).

Οι αποδιδόμενες από τους φορείς εκπαίδευσης ετικέτες στα άτομα, συχνά τά ωθούν να σκέφτονται όσα δεν μπορούν να κάνουν παρά στα όσα μπορούν ή θα μπορέσουν να κάνουν πράξη. Οι ετικέτες πέραν των άλλων, στιγματίζουν το παιδί καθώς περιγράφουν αυτό που είναι, παρά αυτό που έχει (Snow, 2008). Ο δάσκαλος, μάλιστα, φαίνεται να εστιάζει συνήθως την προσοχή του στο ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει ένας μαθητής παρά στο τι ακριβώς και με ποιο τρόπο μαθαίνει (McDermott&Varenne, 1995). Απόρροια των προαναφερθέντων, μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Heward (2011:11) η γελοιοποίηση, η απόρριψη ακόμη και η απομόνωση εντός του σχολείου. Μπορούν ακόμη να προκαταβάλλουν με αρνητικές προσδοκίες και διαθέσεις ένα οποιοδήποτε άτομο ως προς το προφίλ και τη συμπεριφορά του «ετικετοποιημένου» παιδιού (Davis, 2004). Η δύναμη του φαινομένου της ετικετοποίησης και της ταξινόμησης των ατόμων είναι σχεδόν ασύλληπτη. Κατά τον Winnett (n.d. :3) μια ετικέτα δεν είναι απλώς ένα αρνητικό όνομα, αλλά «ο πιο θανατηφόρος εχθρός για την επικοινωνία».

Πριν ταξινομήσουμε ένα άτομο μέσα σε μια ομάδα ή τό ονοματίσουμε ως έχον «μαθησιακές δυσκολίες» θα πρέπει να αναλογιστούμε εκ των προτέρων τις ποικίλες κοινωνικές και

πολιτισμικές ταυτότητες που διαθέτει, όπως όλοι μας. Καταρχάς αυτά τα άτομα δεν είναι κάτι άλλο από παιδιά, διαφορετικής ηλικιακής βαθμίδας, προερχόμενα από διάφορα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, που συνιστούν μέλη ενός ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου (McDermott&Varenne, 1995). Ωστόσο, είθισται αυτά τους χαρακτηριστικά να παραλείπονται και στο προσκήνιο να μπαίνει η «αναγνωρίσιμη ετικέτα τους». Μια ετικέτα δίνει θα λέγαμε, την πληροφορία ότι υπάρχει μια δυσκολία, ένα πρόβλημα σε κάποιον μαθητή/ κάποια μαθήτρια, παρά κάποια ουσιώδη πληροφορία αναφορικά με το ίδιο το παιδί (Snow, 2008).

2. Η έρευνα

2.1. Το δείγμα

Αναφορικά με τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, κρίθηκε βασική προϋπόθεση να υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας δάσκαλος καταλαμβάνει τη σημαντικότερη βαθμίδα στη σχολική πυραμίδα, εφόσον ένα παιδί περνάει το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής του εκπαίδευσης μέσα στο δημοτικό σχολείο. Δεύτερο κριτήριο δειγματοληψίας αποτέλεσε η πολυετής εμπειρία που είχαν στο χώρο του σχολείου, που συνεπάγεται την πολύωρη συναναστροφή τους με το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής τάξης. Τέλος ήταν απαραίτητο να έχουν κάποιο μαθητή/ μαθήτρια που, όπως υποστήριζαν, αντιμετώπιζε κάποιου είδους «μαθησιακή δυσκολία» είτε στο παρελθόν είτε στη χρονιά που διήνυαν (σχολικό έτος 2014 – 2015). Αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο θεωρήθηκε ότι θα ήταν σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους γι' αυτό το θέμα με έναν πιο καθαρό και εμπειριστατωμένο τρόπο.

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων και σε ένα της Καβάλας, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα δυο δημοτικά σχολεία ήταν δωδεκαθέσια που βρίσκονταν σε κεντρικό σημείο των δύο μεγάλων πόλεων. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε δύο μήνες, και συγκεκριμένα από αρχές Μαΐου μέχρι αρχές Ιουλίου. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με γνώμονα ότι ένας δάσκαλος στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς μπορεί μεταξύ άλλων να προβεί σε πιο ολοκληρωμένες διαπιστώσεις για τους μαθητές του και να εκφραστεί γι' αυτούς, έχοντας συνθέσει μια συνολική και σφαιρική εικόνα.

Στο ερευνητικό δείγμα οι πληροφορίες προέρχονται από άτομα και των δύο φύλων. Ο παράγοντας ηλικία ήταν αυτός που λήφθηκε υπόψη, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη συμπληρώσει πέντε (05) έτη μόνιμης παρουσίας τους στον εκπαιδευτικό χώρο και διέθεταν ένα βαθμό εμπειρίας. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες κάλυπταν όλες τις τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης και ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των τριάντα ως πενήντα τεσσάρων ετών.

Εν κατακλείδι και υπό αυτές τις συνθήκες, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, λόγω της μικρής κλίμακας της έρευνας και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Cohen, κ.α., 2007 : 170 -173). Τα ονόματα των εκπαιδευτικών και των

παιδιών, τα οποία αναφέρονται στην παρούσα εργασία, δεν συνάδουν με τα πραγματικά τους. Για λόγους προστασίας των προσωπικών τους στοιχείων, τοποθετήθηκαν εκ νέου καινούρια ονόματα, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη ζωντάνια και παραστατικότητα για τον αναγνώστη, όταν θα διαβάσει το λόγο των δασκάλων.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας ακολουθήθηκε η μη δομημένη ή αλλιώς ημικατευθυνόμενη συνέντευξη (Κυριαζή, 2006). Αυτό σήμαινε ότι ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, συμπεριελάμβανε τα θέματα που μεταφράστηκαν σε ερωτήσεις, με τη διατύπωση και τη σειρά, που κάθε φορά υπαγορεύονταν από την περίπτωση του συνομιλητή (Φιλίας, 2001). Ειδικότερα η έρευνα προσπάθησε να απαντήσει αναλυτικά και διεξοδικά σε καίρια ερωτήματα τα οποία απετέλεσαν και-τους επιμέρους στόχους της έρευνας, δηλαδή:

- τι είδους εμπειρίες έχουν οι δάσκαλοι με τα παιδιά που θεωρούν ότι εμφανίζουν κάποια «μαθησιακή δυσκολία»;
- με ποιο τρόπο εκφράζονται και συζητούν για να περιγράψουν το σχετικό φαινόμενο στο πλαίσιο του σχολείου;
- τι είδους τεχνικές και πρακτικές υιοθετούν για τη διδασκαλία αυτών των ατόμων;

Διεξήχθησαν λοιπόν, ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2 άντρες και 10 γυναίκες) που είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο 50 λεπτά. Η λογική που υιοθετήθηκε και εν τέλει εφαρμόστηκε ήταν η αποφυγή αναφοράς του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» σε κάθε πραγματοποιηθείσα συνέντευξη, για να αποφευχθεί ο προΐδεασμός και η καθοδήγηση των υποκειμένων προς το υπό μελέτη φαινόμενο.

Ο χώρος όπου πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις ήταν το σχολείο, διότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί παρίστανται και δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν εφικτό να αναπτύξουν με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση το λόγο τους. Για την παρακολούθηση της ροής του λόγου τους και τη συσχέτιση των πληροφοριών, ενεργοποιούνταν ένα μαγνητόφωνο στην αρχή της «συζήτησης» με τη συγκατάθεση των υποκειμένων.

2.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Έπειτα από κάθε συνέντευξη, έπονταν η απομαγνητοφώνησή της σε γραπτό κείμενο. Σε πρώτο στάδιο διακρίθηκαν οι σαφείς απαντήσεις των ερωτώμενων, έπειτα διαχωρίστηκαν με σημειώσεις στο περιθώριο και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, πριν γίνει η ερμηνεία τους. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, η επακριβής μεταφορά του λόγου των υποκειμένων καθίσταται αδύνατη. Πάντα θα επικρατεί η συνθήκη ότι ένα κοινωνικό φαινόμενο θα επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας και εκ νέου προβληματισμού (Πηγιάκη, 2004), εφόσον τα στοιχεία δεν έχουν ένα και μοναδικό νόημα.

Επειδή λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ότι μέσα από την ερμηνεία, που προτείνεται, το παρόν άρθρο θίγει τους εκπαιδευτικούς ή και τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί πως στόχος του παρόντος πονήματος δεν είναι σε καμία περίπτωση η ενοχοποίηση και η επίρριψη ευθυνών ή κατηγοριών στους δασκάλους, στις δασκάλες και στους υπεύθυνους των εμπλεκόμενων φορέων. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια έγκειται στο να μετατεθεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας ενός παιδαγωγού στις δυνατότητες και στις ικανότητες που μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά και όχι σε τυχόν αδυναμίες τους. Αυτό βέβαια δεσημαίνει ότι απορρίπτεται η ύπαρξη φυσικών, ψυχολογικών ή άλλων διαφορών που ενδέχεται να εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες.

3. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

3.1. Τα «δύσκολα παιδιά» μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών

Στην αρχή των συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φαίνεται να εμφανίζουν τα παιδιά που θεωρούνται ως έχοντα «μαθησιακές δυσκολίες». Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι καταλήγουν σε κοινά σημεία αναφοράς. Η Λίνα θεωρεί ότι αυτά τα παιδιά «επειδή¹ δεν τα καταφέρνουν, χάνονται λίγο μέσα στην τάξη, οπότε γίνονται αυτόματα και ζωνρά και δεν παρακολουθούν», ενώ η Κωνσταντίνα δηλώνει ότι για τους συγκεκριμένους μαθητές από την τάξη της «υπήρχε ένα διάστημα που προόδευαν και ένα διάστημα που ξαναγύριζαν πάλι πίσω στο μηδέν». Ο Λεωνίδας, δάσκαλος στην Ε' Δημοτικού, θεωρεί ότι υπάρχουν «κάποια σκαμπανεβάσματα» στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Κατά γενική ομολογία επισημαίνουν πως για τέτοιους μαθητές είναι σύνηθες φαινόμενο να δυσκολεύονται κυρίως στα σχολικά μαθήματα και να «χάνονται, να ξεχνιούνται, να πετάει το μυαλό τους».

Πολλοί δάσκαλοι μάλιστα είναι εκείνοι που διακρίνουν και ένα «άγχος» να καταλαμβάνει συχνά αυτά τα παιδιά, άγχος που κατά συνέπεια εγγράφεται και στο δικό τους ψυχισμό. Μέσα από τους ισχυρισμούς αναδεικνύεται και κάτι ακόμα. Είναι η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν αυτά τα παιδιά για να συμβαδίζουν με τη ροή της διδασκείας ύλης στο σχολείο. Στην τάξη της Λένας, η μαθήτριά της, Κωνσταντίνα, φαίνεται να «...το πολεμούσε! Και αργούσε. Ναι μεν με αργά βήματα και με μεγάλη δυσκολία, αλλά ακολουθούσε».

3.2. «έχει μαθησιακές δυσκολίες και...»

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι όροι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες», καθώς και οι επιθετικοί προσδιορισμοί σε συνδυασμό με τις γενικότερες αναφορές που κυριαρχούν στο λόγο τους. Σύμφωνα με την Ελπίδα ένας μαθητής της τάξης της είχε «μεγάλο πρόβλημα δυσλεξίας!», ενώ για τη Ρένα μια μαθήτριά της είχε «φοβερή δυσορθογραφία. Αυτό ήταν το μόνο πρόβλημά

¹Οι λέξεις ή οι φράσεις σε εισαγωγικά και με πλάγιους χαρακτήρες συνιστούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

της». Μια παρόμοια κατάσταση υπάρχει και στην τάξη της Μάγδας, η οποία ισχυρίζεται ότι είχε δεκαπέντε μαθητές εκ των οποίων «τα έξι παιδάκια είχαν προβληματάκια έως και προβλημάτρες».

Επιπρόσθετα ορισμένοι δάσκαλοι με κριτήριο την εμπειρία τους, υπόκεινται στη διαδικασία να προσδιορίσουν χρονικά την εμφάνιση αυτών των δυσκολιών, να τις αποδώσουν μια εξελικτική και ανοδική πορεία και να τις εντοπίσουν με σιγουριά και σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου. Αυτή η άποψη διαγράφεται στο λόγο της Κωνσταντίνας, όταν λέει πως «και αυτό το πρόβλημα τό έβγαζε στο σπίτι του ο Αλέξης, δεν ήταν πράγματα που τά έκανε μόνο στο σχολείο». Επίσης για τη Ρένα, δεν υπάρχει ένα μόνο «προβληματάκι» συνήθως σε αυτά τα παιδιά, αλλά ένας «συνδυασμός από σύνδρομα». Η πληθώρα λοιπόν αυτή προκαλεί και μεγάλη εντύπωση στην Ελπίδα, η οποία παρατηρεί πως «Και τα τελευταία χρόνια πρόσεξα κάτι που δεν τό ήξερα, ότι τά έδωσαν και όνομα δηλαδή τό είπαν διάσπαση προσοχής. Εγώ αυτά δεν τό ήξερα, γιατί τα πρώτα χρόνια λέγαμε: Α, αυτό το παιδί είναι ζωηρό... ».

Αναφερόμενοι στις «μαθησιακές δυσκολίες», που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά, πολλοί είναι αυτοί που τίς χαρακτηρίζουν και ως «θέματα ή θεματάκια». Κατά την άποψη της Κωνσταντίνας «υπάρχουν παιδιά που αποσπάται η προσοχή τους, έχουνε θεματάκια. Και αυτά τά βλέπεις μέσα στην τάξη να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί μετά πρόβλημα», αλλά και ο Αλέξης μιλώντας για το Γιώργο λέει πως «ήταν ένα παιδάκι διαφορετικό από τα άλλα, που είχε τα δικά του θέματα». Η Μάγδα δε, δασκάλα Β΄ Δημοτικού, όταν μιλάει για το μαθητή της δεν διστάζει να τον χαρακτηρίσει ως «το αυτιστικό, ο Βασίλης, που με δυσκολία έγραφε το όνομά του...».

Όταν τούς ζητήθηκε να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν και συζητούν για αυτά τα παιδιά εντός ή εκτός της σχολικής πραγματικότητας, δήλωσαν, όπως είπε η Σπυριδούλα: «Ε, όχι όλοι με καλό τρόπο. Πώς να τό πω; Δεν θα τά θέλαμε κανέναν! Κακά τα ψέματα. Όλοι θα θέλαμε να έχουμε μια ήσυχη τάξη». Επίσης σύμφωνα με τις δηλώσεις ορισμένων, υπάρχει ένας κατάλογος στο σχολείο, ο οποίος «ανοίγει» κάθε τόσο στις παιδαγωγικές τους συναντήσεις και στον οποίο αυτοί οι μαθητές δεν καταγράφονται «με τα ονόματά τους αλλά με το πρόβλημά τους»

Σχολιάζοντας τη διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά, μερικοί ανέφεραν πως είναι «ένας αγώνας πάλης». Αυτή την άποψη διατείνεται και η Ελευθερία που αναφέρει πως «παλεύουν οι δάσκαλοι με το μυαλό των παιδιών, που δεν είναι καμιά φορά ικανό να τό κατανοήσει». Η υφιστάμενη κατάσταση έχει ως απόρροια να προκαλεί αισθήματα άγχους στους δασκάλους, αλλά και διάθεση απαλλαγής από την ύπαρξη αυτών των παιδιών μέσα στην τάξη τους. Το τελευταίο διαφαίνεται στο λόγο του Λεωνίδα: «Μού λέγαν πάρτο εσύ μπας και στρώσει... αλλά έχω κουραστεί και εγώ και λέω καλύτερα να τό αναλάβει κάποιος άλλος, και αυτό και το πρόβλημά του μαζί».

3.3. Το δίπολο του «εγώ και οι άλλοι»

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφερθούν στο εάν και με ποιον τρόπο πιστεύουν οι ίδιοι ότι διαφέρουν οι μαθητές που θεωρούν ότι έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» από εκείνους που θεωρούν ότι δεν έχουν. Η ανταπόκρισή τους ήταν άμεση και έδειξαν μάλιστα την πρόθεσή τους να διαχωρίσουν αισθητά αυτούς τους μαθητές από τους «άλλους», «τους κανονικούς» μαθητές, όπως ανέφεραν, εστιάζοντας κυρίως σε θέματα σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς. Χαρακτηριστική σε αυτό το σημείο είναι η απάντηση της Σπυριδούλας που ισχυρίζεται πως: «*Το δύσκολο παιδί μάς δυσκολεύει όλους*». Για τον Αλέξη θεωρείται ότι ο μαθητής του, ο Γιώργος «*απλώς δεν μπορεί ας πούμε να είναι όπως τα άλλα παιδιά, τα συνηθισμένα μέσα σε μία τάξη*» και για την Ελπίδα ο πολύ αργός μαθησιακός ρυθμός του Δημοσθένη «*ήταν αυτός που τον έκανε να διαφέρει από τα άλλα παιδιά, τα κανονικά τα παιδιά που είχα στην τάξη*». Το ίδιο σκηνικό συνέβαινε και στην τάξη του Λεωνίδα, διότι υπήρχαν «*περιπτώσεις που μπορεί να μην συμφωνούσε (ο μαθητής) με τα άλλα παιδιά που ήταν νορμάλ*».

Βάσει των απόψεων που εξέφρασαν οι δάσκαλοι φάνηκε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές, που θεωρούνται ως έχοντες «μαθησιακές δυσκολίες», δείχνουν να έχουν σχηματίσει μια αυτοεικόνα ή μια δική τους ταυτότητα, όπως αυτή προκύπτει από τη σχέση τους με τους άλλους. Η Μαρκέλλα τονίζει χαρακτηριστικά ότι στην Ε΄ τάξη, που είχε, υπήρχε μια ισορροπημένη κατάσταση, καθώς η μαθήτριά της, η Ελένη είχε καταλάβει ότι «*εγώ είμαι αυτή και εσείς είστε οι άλλοι! Τελείωσε! Και μαζί κάνουμε ό,τι μπορούμε*».

4. Συζήτηση και μελέτη των αποτελεσμάτων

4.1. «*Το αυτιστικό, το υπερκινητικό, το προβληματικό*»

Πολλοί επιστήμονες και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί στο χώρο της ειδικής αγωγής από τη στιγμή που διακρίνουν μια σημαντική διαφορά στη μάθηση ή τη συμπεριφορά ενός μαθητή/ μιας μαθήτριας, «σφραγίζουν» αυτού του είδους τη διαφορά με μια ετικέτα. Σύμφωνα με τον Kauffman (1999) «*η ετικετοποίηση ενός προβλήματος είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του*» (όπ. αναφ. στο Heward, 2011: 10). Εντούτοις πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, τα άτομα αυτά να προσδιορίζονται με όρους της ιατρικής ή της εκπαιδευτικής τους διάγνωσης (Davis, 2004). Η Μάγδα για παράδειγμα, δασκάλα Β΄ Δημοτικού, όταν αναφέρθηκε στο μαθητή της ισχυρίστηκε πως «*Ήταν ένα αυτιστικό παιδί με πολλά μαθησιακά προβλήματα*». Στις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούσε η ίδια με τους συναδέλφους της γινόταν λόγος «*ας πούμε για κανένα υπερκινητικό*». Σε αυτή την περίπτωση και σύμφωνα με την άποψη των Darrow και White (1997), η διάγνωση όχι μόνο χάνει τον πληροφοριακό της χαρακτήρα, αλλά χρησιμοποιείται και άνευ λόγου και αιτίας προκειμένου να περιγράψει το συγκεκριμένο παιδί (Darrow&White, 1997).

Το κοινωνιολογικό μοντέλο σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας ορίζει πως από τη στιγμή που ένα άτομο ετικετοποιηθεί, «*τα κοινωνικά υποκείμενα θα τού αποδώσουν μια νέα ταυτότητα*» (Hebding&Glick, 1987, όπ. αναφ. στο Osterholm, Nash&Kritsonis, 2007: 2) όπως

αναφέρει χαρακτηριστικά και η Μάγδα «είχα ένα αυτιστικό παιδάκι μέσα στην τάξη μου». Παράλληλα τα κοινωνικά υποκείμενα τείνουν να διατυπώνουν ακόμη και προσδοκίες ή εκτιμήσεις, αλλά και να καταβάλλονται από διάφορα συναισθήματα, συσχετίζοντάς τα ή αποδίδοντάς τα στο προφίλ του μαθητή/ της μαθήτριάς τους (Davis, 2004). Η Κωνσταντίνα για παράδειγμα, ανέμενε «αυτό το κάτι» με την έννοια ότι φοβόταν πως θα συμβεί, «στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι κάτι που τό περιμένεις... Είναι μέρος του προβλήματός τους προφανώς», ενώ η Μάγδα εκτιμά ότι «όταν ένα παιδάκι δεν μπορεί να γράψει μια πρόταση, λέμε ότι έχει κάποιο προβληματάκι». Κατά τη θεωρία της ετικέτας «η κοινωνική ομάδα ανταποκρίνεται σε αυτό το άτομο, με βάση εκείνες τις προσδοκίες, που ενισχύουν την ετικέτα και επηρεάζουν τις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις» (Hebding&Glick, 1987, όπ. αναφ. στο Osterholm, et. al., 2007: 2). Είναι χαρακτηριστική η απάντηση της Λίνας, η οποία απορρίπτει την προοπτική συμμετοχής του μαθητή της Ηρακλή, σε ένα μαθητικό διαγωνισμό: «*Νομίζω πως δεν θα τά κατάφερνε... Νομίζω πως δεν θα μπορούσε γιατί είχε μείνει αρκετά πίσω... και νομίζω πως ούτε χρήσιμος δε θα ήταν*». Η φράση της συνεντευξιαζόμενης μπορεί να ερμηνευτεί κατά τον Heward (2011), ως προς την αδυναμία των δασκάλων να σκεφτούν όσα μπορούν ή θα μπορούσαν να πράξουν οι «ετικετοποιημένοι» μαθητές τους. Αντίθετα είθισται οι εκπαιδευτικοί να εμμένουν κυρίως σε όσα, δε μπορούν να πραγματοποιήσουν ή δε μπορούν να υποστηρίξουν αυτά τα άτομα (Heward, 2011).

Τι συμβαίνει όμως όταν οι αρνητικές προσδοκίες και οι λανθασμένες σκέψεις των δασκάλων για αυτά τα παιδιά διαψεύδονται; Ο Davis στο άρθρο του, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα και οι προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι για τα με ειδικές ανάγκες άτομα είναι πιθανόν τις περισσότερες φορές να μη συνάδουν με τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες ή και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των ατόμων (Davis, 2004). Αυτού του είδους η άποψη μπορεί να αντικατοπτριστεί στην κατάσταση που βίωσε η Μάγδα, όταν ο μαθητής της τάξης της, ο Βασίλης, υπέδειξε πολύ μεγαλύτερη ωριμότητα και συναισθηματική νοημοσύνη σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα – κάτι που από ό,τι φάνηκε δεν είχε εκτιμήσει η ίδια εκ των προτέρων. Η Μάγδα περιγράφει αυτό το συμβάν² λέγοντας:

Και εκείνο που τού έκανε εντύπωση (αναφέρεται στο μαθητή της, Βασίλη) ... είναι τα παιδάκια που πνίγηκαν και αυτό μού ζωγράφισε. Και λέω αυτό τό γεγονός πέρασε απαρατήρητο από όλα τα άλλα παιδάκια. Ενώ εκείνο που έχει τα δικά του προβλήματα και λέμε έλα μωρέ δεν καταλαβαίνει το αυτιστικό, εκείνο ζωγράφισε το πιο επίκαιρο θέμα των ημερών.

²Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν ακριβώς τα λόγια της δασκάλας στο προαναφερθέν σκηνικό: «*Αυτό με το αυτιστικό μου είχε κάνει εντύπωση: Είχαν γυρίσει μετά το Πάσχα και τούς είπα ζωγράφιστε πώς πέρασατε το Πάσχα. Μού φέρνει λοιπόν ένα υπερωκεάνιο. Λέω «Τι είναι αυτό Βασιλάκη;». Λέει «τα παιδάκια που πνίγηκαν». Λέω «Τι εννοείς τα παιδάκια που πνίγηκαν;». Οι άλλοι όλοι ζωγράφιζαν λουλουδάκια, πασχαλίτσες. (ο Βασίλης) είχε κάνει (λοιπόν) μια ζωγραφιά κατάμαυρη, ένα μαύρο καράβι και κάτι παιδάκια. Και λέω «Κολυμπάνε αυτά τα παιδάκια;». «Όχι» λέει «πνίγηκαν αυτά τα παιδάκια, κυρία!». Ήταν τότε το πλοίο στην Κορέα, το φέριμποτ που είχε βυθιστεί!». Το θέμα λοιπόν εκείνων των ημερών ήταν το πλοίο που βυθίστηκε στην Νότια Κορέα και ανάμεσα στα θύματα υπήρξαν και πολλά μικρά παιδιά. Και αυτό το τελευταίο ήταν αυτό που προκάλεσε εντύπωση στο μαθητή Βασίλη, ώστε να τό αποτυπώσει μέσω της ζωγραφιάς του.*

Η άποψη που είχε η δασκάλα σύμφωνα με τον Forts (1998), αναδεικνύει μια αρνητική εικόνα που είχε σχηματίσει για το μαθητή της, μια διαστρεβλωμένη ίσως εικόνα που δημιουργείται μέσω της κατηγοριοποίησης και προβάλλει τις περισσότερες φορές την ανικανότητα αυτών των ατόμων παρά τα χαρίσματα και τις αρετές τους (όπ. αναφ. στο Davis, 2004).

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, τη χρονική στιγμή που εμφανίζεται η νέα ταυτότητα όπως για παράδειγμα αυτή του «υπερκινητικού παιδιού», την ίδια στιγμή παραμερίζεται και η ταυτότητά του ατόμου ως ανθρώπου, ως παιδιού (Smith & Polloway, 1979). Κατά τον Squire (1994) «οι ταμπέλες αν και προσδίδουν μια νομιμοποίηση στην ανικανότητα ενός ατόμου», τού αφαιρούν την ταυτότητα του, ως ανθρώπινου όντος (Squire, 1994: 1). Η Μάγδα στο λόγο της πρόταξε το «πρόβλημα» του μαθητή της έναντι του ονόματός του, καθώς εξέφρασε τα εξής λόγια: «το αυτιστικό, ο Βασίλης». Αξιοπρόσεκτη σε αυτή τη φράση είναι και η χρήση ουδετέρου γένους στον επιθετικό προσδιορισμό που βρίσκεται πριν από το κύριο όνομα του μαθητή. Ενδεχομένως αυτό να φανερώνει και ως ένα βαθμό τη μεταχείριση αυτού του παιδιού ως ένα αντικείμενο, ένα πράγμα, σαν κάτι που έχει αποποιηθεί τις ιδιότητες της ανθρώπινης φύσης του. Τέτοιου είδους αναφορές και ετικέτες μάς εμποδίζουν συνήθως να διαχωρίσουμε το άτομο από το «πρόβλημα», μάς δίδεται η εντύπωση ότι μετουσιώνεται το πρόβλημα στο παιδί. Αν αναλογιστούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία, στην περίπτωση που δεχόμαστε τη διάγνωση ως το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό του ατόμου, άμεσα υποτιμούμε το πρόσωπό του (Winnett, n.d.), μπορούμε να συμπεράνουμε εν μέρει ότι για ορισμένους πληροφορητές μεγαλύτερη αξία είχε αυτή η «δυσκολία» που εμφάνιζε το παιδί πάρα καμιά φορά το ίδιο του το όνομα.

Η όλη διαδικασία της κατηγοριοποίησης-ετικετοποίησης των μαθητών όπως αναπαραστάθηκε μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών, μού έδωσε την εντύπωση ότι παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με αυτή που γίνεται για ένα «προϊόν», πριν τοποθετηθεί στα ράφια των πολυκαταστημάτων³. Εάν υπογραμμιστούν σε αυτό το σημείο οι φράσεις των δασκάλων : «εμείς σημάδια βλέπουμε», «το πρόβλημά του τό έβγαξε και στο σπίτι», «και αυτό το παιδάκι τό έχουν γράψει στον κατάλογο», «τά δίνουμε κάπου αλλού να τά ελέγξουνε», «...στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στείλτε εκεί το παιδί σας. Έτσι αντιμετωπίζουμε το πρόβλημά του», μπορεί αφενός να γίνει καλύτερα αντιληπτή η αναλογία ενός μαθητή με ένα αντικείμενο και αφετέρου, μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας αντιμετωπίζεται ως κάτι άψυχο και άυλο, παρά ως ανθρώπινη οντότητα. Αν και οι δυο μορφές ετικετοποίησης μπορούν εν μέρει να παραλληλιστούν, παρουσιάζουν όμως μια βασική διαφορά: αφενός στα προϊόντα η ετικέτα είναι χειροπιαστή και μπορεί να αφαιρεθεί εύκολα αφετέρου, στα παιδιά η ετικέτα σύμφωνα με τον Oliver – Commey (2001) «διαιώνίζεται μέσα στο σχολικό σύστημα και οι κίνδυνοι που εγκυμονεί, είναι σχεδόν ανυπολόγιστοι» (όπ. αναφ. στο Agbenyega, n.d.: 3).

³Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή αυτή η αναλογία αξίζει να αναφερθεί μια φόρμα επικοινωνίας που παραθέτει στο διαδίκτυο ο Όμιλος Επιχειρήσεων Θεοδώρου. Η φόρμα αναφέρεται σε ορισμένα από τα τελικά στάδια της συσκευασίας ενός προϊόντος, όπως είναι η σήμανση, η ετικετοποίηση, ο έλεγχος, η εποπτεία, η καταλογράφηση και η ταξινόμηση των παρασκευασμένων προϊόντων (Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2015 από <http://syskevasia2012.theodorou.gr/deite-to-periptero-mas>).

4.2. Η ισχύς μιας ετικέτας

Μια ετικέτα μπορεί να κυβερνά εν μέρει τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων και να τις επηρεάζει ως ένα βαθμό, ώστε ενδέχεται να προκληθούν διαφόρου τύπου προκαταλήψεις. Παράλληλα η ετικέτα που φέρει ένας μαθητής μπορεί να εξουσιάζει τις επιλογές και τις ενέργειες των υπόλοιπων υποκειμένων από το κοινωνικό του περιβάλλον (Agbenyega, n.d). Στο σχολείο της Σπυριδούλας για παράδειγμα, οι δάσκαλοι επιλέγουν να θέτουν εκτός συμμετοχής και παρακολούθησης τα «παιδάκια που έχουν κάποιο πρόβλημα [που] σε οτιδήποτε κάνουμε δεν μπορούν να καθίσουν καλά. Γιατί έχουν μεγάλο πρόβλημα και κάνουν βλακείες». Σε ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας όπως προκύπτει και από το λόγο των υπόλοιπων δασκάλων, συχνά φαίνεται να χρησιμοποιούν καταχρηστικά τις ετικέτες όπως αυτή της «μαθησιακής δυσκολίας» των μαθητών/μαθητριών τους, ως ερμηνευτικές αποδόσεις της αντίστοιχης συμπεριφοράς τους (Heward, 2011). Η εκπαιδευτικός Κωνσταντίνα δίνοντας μια εικόνα για το προφίλ αυτών των παιδιών από την τάξη της, διαπιστώνει πως «δεν μπορούσαν δηλαδή να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης, γιατί μού ήρθαν με μαθησιακές δυσκολίες».

Οι λέξεις που γενικότερα χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός παιδιού τείνουν να επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τόσο την αυτοεκτίμηση του ίδιου, όσο και την εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι, όπως οι συνομήλικοί του για αυτό (Heward, 2011, Snow, 2008). Ο Αλέξης είχε παρατηρήσει για ένα μαθητή του ότι «αισθάνεται μειονεκτικά από τους άλλους...σε εισαγωγικά έτσι κατώτερος». Οι ετικέτες λοιπόν που αποδίδονται σε ένα μαθητή ενδέχεται και να τον στιγματίσουν. Απόρροια αυτών μπορεί να είναι η γελοιοποίηση και η απόρριψη (Heward, 2011), μέχρι και η απόσυρση από το σχολείο ή ο αποκλεισμός από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Brown, 2013).

Όπως διαπιστώνουν οι McDermott και Varenne (1995), το φαινόμενο της κατηγοριοποίησης είναι «επώδυνο» για την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου. Σύμφωνα με τα όσα ανέφερε στη συνέντευξή της η Μαρκέλλα, η μαθήτρια από το τμήμα της «τό είχε δεχθεί αυτό της το πρόβλημά της, ότι δεν είμαι καλή ας πούμε». Με τον τρόπο αυτό το άτομο ζει με την ετικέτα του διαφορετικού, σε σημείο που αποδέχεται το ίδιο ότι είναι διαφορετικό και μαθαίνει να συμβιώνει αλλά και να επιβιώνει με αυτό το χαρακτηριστικό (Δασκαλάκης, 1985).

Από τις δοθείσες συνεντεύξεις φαίνεται ότι όχι μόνο οι ετικέτες που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους δε διαφώτιζαν το προφίλ του «δύσκολου» γι' αυτούς παιδιού, αλλά αντίθετα τό συσκοτίζαν ή τό συνέχεαν με άλλα χαρακτηριστικά. Ορισμένες φορές σε αυτήν την εικόνα του μαθητή/ μαθήτριας που περιέγραφαν, προσέθεταν και άλλα προβλήματα ή σύνδρομα αναπηρίας. Παρόλο που αρμόδιος φορέας για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι μόνο το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) στο λόγο των εκπαιδευτικών οι διαγνώσεις δεν διατηρούσαν τις περισσότερες φορές την επιστημονική τους εγκυρότητα και ουδετερότητα, καθώς χρησιμοποιούνταν με αρνητικό κυρίως πρόσημο αλλά και σημασία.

Επομένως η ανακριβής ορολογία σε συνδυασμό με τη χρήση των διαγνώσεων ως ετικετών από πλευράς των δασκάλων, διαιωνίζει πέρα των άλλων και ορισμένα αρνητικά στερεότυπα, που ακολούθως προκαλούν επιπρόσθετα εμπόδια (Snow, 2008). Αιτία πρόκλησης στερεοτύπων μπορεί να είναι η ακατάλληλη ορολογία στον προφορικό λόγο αλλά και στην επικοινωνιακή γλώσσα με τους άλλους (Darrow - White, 1997). Τα όσα μετέφερε ως καθημερινότητα η Σπυριδούλα, στο σχολείο της οποίας οι συνάδελφοί της δεν επιθυμούν να συναναστραφούν με ένα τέτοιο παιδί, λέγοντας *«Τι ασχολείσαι με το προβληματικό; Τι θα βγάλεις τώρα; Αφού έτσι και αλλιώς δεν μπορεί να κάνει και πολλά!»* μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τη θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης. Αυτή ορίζει ότι οι άνθρωποι συνηθίζουν να προσλαμβάνουν τους άλλους με βάση τα χαρακτηριστικά της ιδιότητάς τους και έτσι οι ίδιοι επιφορτίζονται με συναισθήματα αδιαφορίας, εφησυχασμού και αποστροφής (Hantzi, 1997).

Ανακεφαλαιώνοντας καταλήγουμε στο ότι οι ετικέτες που αποδίδονται στα παιδιά από τη βασική, δημοτική τους εκπαίδευση καθίστανται τόσο ισχυρές ώστε να προκαλέσουν ενδεχομένως ανεπανόρθωτες πληγές στη ζωή τους (Snow, 2008). Ορισμένοι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνατότητες του μαθητή/ της μαθήτριάς τους, να τις προσδιορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια, ή για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του υπάρχοντος σχολικού συστήματος, από ό,τι φάνηκε μέσα από τους ισχυρισμούς τους, εκδηλώνουν εν μέρει αδιαφορία και παραγκωνίζουν αυτά τα παιδιά⁴. Πέραν αυτού, τούς επικολλάνε διαφόρου τύπου «αναγνωρίσιμες» ετικέτες ή όταν αναφέρονται σε αυτά τα παιδιά «χρωματίζουν» εναλλακτικά το λόγο τους με γλωσσικές εκφράσεις του τύπου *«το παιδί με τα δικά του θεματάκια»*, *«πέρα από το αυτιστικό που ζει στον κόσμο του»* κ.ά. Η αλλαγή αλλά παράλληλα, και η εναλλαγή της ετικέτας μιας αναπηρίας δεν είναι αυτή που θα επουλώσει την ήδη υπάρχουσα ουλή (Heward, 2011). Φτάνοντας στο τέλος αυτής της υποενότητας, αξίζει να σημειωθεί η σχηματική απεικόνιση στο άρθρο των Varenne και McDermott (1998), οι οποίοι παρομοιάζουν τις «μαθησιακές δυσκολίες» με το γενικότερο φαινόμενο της ετικετοποίησης, που θα αποτελεί και ίσως να συνεχίζει να αποτελεί έναν αέναο κύκλο, με αφετηρία αλλά δίχως τερματισμό στη δημιουργία ετικετών.

⁴ Για να τεκμηριωθεί αυτός ο ισχυρισμός, θα αναφερθούν σε αυτό το σημείο επακριβώς, τα λόγια μιας από τις δασκάλες, της Κωνσταντίνας, που υπογράμμισε το γεγονός ότι *«όταν έρχεται ο Σχολικός Σύμβουλος στο σχολείο, να ελέγξει [...], εκείνοι (δηλαδή οι συνάδελφοί της) για να παρουσιάσουν καλό έργο, τα στέλνουν στο τμήμα ένταξης... Τά απομακρύνουν δηλαδή για να μην τά δει ο Σχολικός Σύμβουλος, και να παρουσιάσουν αυτοί το τέλειο»*

5. Ανακεφαλαίωση και τελικά σχόλια

Ένα σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η νέα ταυτότητα σε συνδυασμό με τον καινούριο ρόλο, τις νέες προσδοκίες και εκτιμήσεις που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και στις μαθήτριες, που θεωρούσαν ότι αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία στη μάθηση. Η χρήση αυτών γινόταν με έναν ιδιαίτερα απλό, πολυσυλλεκτικό και τις περισσότερες φορές απερίσκεπτο τρόπο. Κατά τον Gee (1999) οι λέξεις που χρησιμοποιούν τα άτομα στο λόγο που διατυπώνουν, επηρεάζουν το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και συναναστρέφονται με τους άλλους. Επομένως οι γενικού τύπου ετικέτες και αυθαίρετες ορολογίες όπως «αυτιστικό», «προβληματικό», «δύσκολο» και «υπερκινητικό» υποδηλώνουν ότι τα άτομα αυτής της κατηγορίας είναι όμοια αναμεταξύ τους, χωρίς να διαφαίνεται κάπου η ατομικότητα, ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του καθενός. Ο τρόπος λοιπόν που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί γι' αυτά τα παιδιά, δείχνει αυτό που τείνει να θεωρείται κανονικό ή μη, αποδεκτό ή όχι στο χώρο του σχολείου και ευρύτερα της κοινωνίας.

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να ανακύψει από το σχολιασμό αυτών των αποτελεσμάτων, είναι το εάν μια αλλαγή στην προσφώνηση και την ονομασία αυτής της μερίδας των παιδιών θα μπορούσε να εξομαλύνει τις διαφορές και τις παρερμηνείες που ταυτόχρονα προκαλεί. Η περιγραφή λόγου χάρη μιας μαθήτριας ως παιδιού με «μαθησιακές δυσκολίες» εστιάζει στη δυσκολία ή στην οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχει. Μάς δίδει την αίσθηση ότι αυτές οι δυσκολίες είναι το πιο βασικό χαρακτηριστικό του κοριτσιού και το οποίο οπωσδήποτε πρέπει να τό γνωρίζουμε.

Ίσως λοιπόν και η αλλαγή της ορολογίας να μην είναι και σωτήρια λύση. Ίσως όμως μπορέσει να συμβάλει στο να γίνει η αρχή, ώστε να αποκαλούνται τουλάχιστον αυτά τα παιδιά πρωτίστως ανθρώπινα, δηλαδή με τα ονόματά τους. Για παράδειγμα, το να αναφέρεται μια δασκάλα σε ένα μαθητή ως εξής: «ο Βασίλης είναι ένας μαθητής της Β' τάξης Δημοτικού με κάποια αυτιστικά/ μαθησιακά χαρακτηριστικά», ενδεχομένως να συμβάλει στο να εστιάσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συνάδελφοί τους στη βασική ιδιότητα του παιδιού, αυτή του ατόμου και έπειτα αυτή του μαθητή. Ως τρίτη πληροφορία έρχονται να προστεθούν τα αυτιστικά ή μαθησιακά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να εμφανίζει.

Σύμφωνα με τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός σύγχρονου σχολείου, θα πρέπει να ευδοκιμεί ο σεβασμός στην ατομική οντότητα του κάθε παιδιού και η ισοτιμία όλων των μελών της, κάτι που προϋποθέτει την αποδοχή των διαφορετικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δυνατοτήτων του κάθε μαθητή/ μαθήτριας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agbenyega, J. S. (n.d). *The Power of Labelling Discourse in the Construction of Disability in Ghana*. Unpublished honours thesis, Faculty of Education, Clanton, Monash

- University. Retrieved October 7, 2014 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.214.8974>
- Brown, B. (2013). 'I was terrified of being labelled': Social experiences of ex- dropouts re-enrolled in secondary school in South Africa. *European Scientific Journal*, Vol 9 (No 14), 157 – 175. Retrieved February 10, 2015 from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1076/1110>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φίλοπούλου, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Darrow, A. & White, G.W. (1997). “*Sticks and Stone... and Words Can Hurt: Eliminating Handicapping Language*”. The University of Kansas. Retrieved February 12, 2015 from <http://www.rtcil.org/products/RTCIL%20publications/Media/Sticks%20and%20Stones.pdf>
- Davis, K. (2004). What's in a name? Our only label should be our name: avoiding the stereotypes. *The Reporter*, Vol 9 (No 2), 10–14.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (Δ. Μακρυγιάννη, μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Hantzi, A. (1997). Continuity and change in theoretical approaches to stereotypes. *Ψυχολογία*, Vol4, 257 – 265.
- Heward, W.E. (2011). Ο σκοπός και η υπόσχεση της ειδικής αγωγής. Στο Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Χ. Λυμπεροπούλου, μτφρ.), (σ.σ. 7-31). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- McDermott, R., Goldman, S. & Varenne, H. (2006). The cultural work of learning disabilities. *Educational Researcher*, Vol 35 (No 6), 12 – 17.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). *Culture as Disability*. Unpublished manuscript, Stanford University. Retrieved October, 12, 2014, from http://serendip.brynmaur.edu/sci_cult/culturedisability.html
- Osterholm, K., Nash, W. R. & Kritsonis, W. A. (2007). Effects of labelling students “learning disabled”: emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, Vol 1 (No 1), 1 -11.
- Ratty, H., & Snellman, L. (1995). On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representation*, Vol 4 (No 2), 1- 185.
- Smith, J.D., & Pollowan, E.A. (1979). Learning disabilities: individual needs or categorical concerns? *Journal of Learning Disabilities*, Vol 12, 525- 528.
- Snow, K. (2008). *People First Language* document. Self-published at 250 Sunnywood Lane, Woodland Park.

- Squire, M. (1994). *‘Labels: A Liability of Disability’*. Retrieved February 6, 2015, from <http://www.daneverard.co.uk/dan/jtsma/mike/lbls.html>
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful Failure: The schools America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.
- Winnett, A. (n.d.). *Labelling as Disabling: Achieving Congruent Communication*. Retrieved September 24, 2014, from <http://www.greatoffers4u.com/articles/2528>
- Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας*. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2014, από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/A_Voziki_disability.pdf
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σακκούλα.
- Δράκος, Γ.Ε. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής: προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Όμιλος επιχειρήσεων Θεοδώρου. (2012). *Δείτε το περίπτερό μας και προγραμματίστε συνάντηση*. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2015, από <http://syskevasia2012.theodorou.gr/deite-to-periptero-mas>
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φιλίας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.